

## 研究論文

## 森田信義の「評価読み」に見られる筆者概念の検討

創価大学大学院 文学研究科教育学専攻

正 木 友 則

## 要 約

本稿は、森田信義の「評価読み」に見られる筆者概念の整理と検討を主眼としている。「評価読み」に関する森田の論考には、出発点となる1984年から2011年までの27年間で、少しずつではあるが変化が見られる。本稿では、便宜上、森田の論考を三つの時期に分けた上で、「評価読み」に見られる筆者概念を考察する。

「評価読み」に見られる筆者概念の特徴は、次の三点にまとめることができる。第一は、個性的である「筆者の認識」に着目したことである。第二は、「学習者の反応」から学習を構築しようとする発想をしたことである。学習者の反応は、「内容・ことながら」「論理構造」や「筆者の立場」など様々であるが、この反応は、必然的に「筆者」に向かうものである。第三は、教材の文章が「分かりやすかったかどうか」を問うことで、学習者に価値判断を委ね、そのように考える根拠を明らかにさせている点である。つまり、「筆者の工夫」に対して「学習者の考えを持つ」過程を設定することで、従来の「何が」「どのように」書かれているかを問う指導からの脱却を図ったものといえる。

## I 問題の所在と研究の目的

## (1) 「筆者概念」論に関する研究と本稿の目的

説明的文章指導における「筆者を読む」学習<sup>1)</sup>は、1980年代に提唱され始めた。この「筆者を読む」学習は、説明的文章指導において「筆者概念」に支えられるものといえる<sup>2)</sup>。

「筆者を読む」学習や「筆者概念」論の研究の視点には、大きく以下の三つの視点が考えられる。

---

キーワード：評価読み、筆者、反応、読みの構造、論理

第一は、説明的文章指導における「筆者概念」論の内実を明らかにしようとする視点である。寺井正憲（1990）は「『筆者』概念の批判的検討」で取りあげた小田迪夫、西郷竹彦、藤井罔彦、森田信義らの提案を「修辞学的な読み」と認定し、そこで強調される「筆者という要素」を「『筆者』概念」<sup>3</sup>と呼んでいる。つまり、寺井は、「筆者概念」を、自身が認定した「修辞学的読み」（小田、西郷、藤井、森田の提案）の範囲内での「『筆者』に関する扱い方・考え方」として捉えているのである。

しかし、河野順子（1996）、長崎伸仁（1997）、森田信義（1999）らが用いる「筆者概念」には、寺井が取り上げていない秋田喜三郎、倉澤栄吉や小松善之助といった論者が含まれている<sup>4</sup>。正木友則（2012）が以下の表1で示すように、歴史的に蓄積された指導論には、多様な「筆者概念」論が見出せるということである<sup>5</sup>。

表1

| 筆者概念に関する主張を行った論者<br>考察者 | 秋田喜三郎 | 倉澤栄吉 | 小松善之助 | 沖山光 | 興水実 | 青木幹勇 | 西郷竹彦 | 小田迪夫 | 藤井罔彦 | 森田信義 | 長崎伸仁 |
|-------------------------|-------|------|-------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|
| 寺井正憲（1990）              |       |      |       |     |     |      | ●    | ●    | ●    | ●    |      |
| 長崎伸仁（1992）              |       | ●    |       |     | ●   |      |      |      |      | ●    |      |
| 河野順子（1996）              | ●     | ●    |       |     |     |      | ●    | ●    |      | ●    |      |
| 長崎伸仁（1997）              |       | ●    | ●     |     | ●   | ●    |      | ●    | ●    | ●    |      |
| 渋谷孝（1999）               | ●     | ●    |       | ●   |     |      |      | ●    |      | ●    | ●    |
| 森田信義（1999）              |       | ●    |       |     |     |      |      |      |      |      |      |

第二は、「筆者概念」論の大枠を構築するために、読者論との関わりを検討しようとする視点である。次の渋谷孝の批判は、読者論と筆者概念との関わりについての問題提起である<sup>6</sup>。

文学の教材研究と授業において、作者の立場ではなく、読者の主体性を大事にすることが重要ならば、なぜ説明文の教材研究と授業においては、読み手の立場ではなく、筆者の工夫を重視すべきなのか。そこには、互いに他のジャンルの文章を見据えた理論的根拠がない。

さらに、上谷順三郎は、説明的文章教材における読者論の課題を次のようにあげる<sup>7</sup>。

イーザー等の読者論においては、読書が「読者」と「テキスト」との対話として捉えられる。その際に「作者」は枠外である。（…中略…）「作者」と「筆者」はもちろん同じではない。しかしながら、読者論の考え方で言えば、「テキスト」と「読者」に関わる概念として「作者」と「筆者」は同じところに位置づくであろう。つまり読書においては、「作者」も「筆者」も枠外におかれる。あくまで

も読書は「テキスト」と「読者」との対話として捉えられることになるのである。

第三は、説明的文章指導における「筆者概念」論や「筆者を読む」学習の歴史を概観し、その歴史を踏まえた上で、「いつ（発達段階）」「どのような教材で（教材の特性）」「どのような学習指導（バリエーション）」で「筆者を読む」学習を行えばいいのか、を授業者が判断しやすいように整理しようとする視点である<sup>8</sup>。

本稿では、上記の第一の視点を中心に、森田信義の「評価読み」に見られる筆者概念を考察する。

## （2）森田の「評価読み」に関する論考

森田が目指している説明的文章教育は「評価読み」にあるといえる。森田は、2011年発刊の『「評価読み」による説明的文章の教育』<sup>9</sup>が、「私の、恐らくは説明的文章教育に関する最後の著書」<sup>9</sup>と述べ、「評価読み」を次のように定義づけている<sup>10</sup>。

「評価読み」とは、「確認読み」として読み取ったもの（こと・内容、表現方法、論理）を、それらの妥当性や問題の有無という観点から吟味・評価することであり、また、問題があるものについては、その問題を解決する方途を探り、実際に解決、改善してみるという行為を指している。

「評価読み」が現在の形になるまで、説明的文章指導に関する著作だけでも『認識主体を育てる説明的文章の指導』（1984年刊）、『筆者の工夫を評価する説明的文章の授業』（1989年刊）、『説明的文章教育の目標と内容』（1998年刊）、『「評価読み」による説明的文章の教育』（2011年刊）の四冊を刊行している。この27年の間で森田の主張を概観してみると、そこには少しずつ変化が見られる。

表2 「評価読み」に関する文献とその時期区分

| 時期    | 年    | 文献名   |
|-------|------|---|
| I 期   | 1984 | 『認識主体を育てる説明的文章の指導』（溪水社）                                   |
| II 期  | 1986 | 「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」<br>『国語科教育 第34集』（全国大学国語教育学会）          |
|       | 1987 | 「『述べ方』をどう読むのか」『教育科学国語教育 No. 381』（明治図書）                    |
|       | 1989 | 『筆者の工夫を評価する説明的文章の授業』（明治図書）                                |
| III 期 | 1998 | 『説明的文章教育の目標と内容』（溪水社）                                      |
|       | 2004 | 「説明的文章指導論の創造」『学校教育実践学研究 第10巻』                             |
|       | 2005 | 「『わかる』の位相—説明的文章の読みの場合—」<br>『広島大学大学院教育学研究科紀要 第一部第54号』      |
|       | 2008 | 「説明的文章の読みの能力構造論——『評価読み』を中心に——」<br>『鈴峯女子短期大学人文科学研究集報 第55集』 |
|       | 2009 | 「『評価読み』における『吟味・評価』の意味と構造」<br>『鈴峯女子短期大学人文科学研究集報 第56集』      |
|       | 2010 | 「『評価読み』の研究(1)」『比治山大学現代文化学部紀要 第17号』                        |
|       | 2011 | 『「評価読み」による説明的文章の教育』（溪水社）                                  |

本稿では、森田の主張の変化を踏まえながら、「評価読み」に見られる「筆者概念」論の整理と検討を行う。便宜上、「評価読み」提唱の出発点を『認識主体を育てる説明的文章の指導』（1984年）として、その後の、『「評価読み」による説明的文章の教育』（2011年）までの主な著作及び論考を三期に分けた。それぞれの時期区分での文献は以下の表2に示す通りである<sup>11</sup>。

## Ⅱ 「評価読み」の発想

森田信義（2004）は、自身がⅠ期（1984年）に提案した指導過程試案の基本的立場について次の四点をあげている<sup>12</sup>。

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>(1) 学習者の読みの構えを重視する</li><li>(2) 学習者の反応によって実態をとらえ、指導の方向を定める</li><li>(3) 反応に基づく学習課題を主体的に創造し、課題解決の方法を会得する</li><li>(4) 教材に対して、批評的立場を確立する</li></ul> |
|---|

この四点は、Ⅲ期（2011年）に出された『「評価読み」による説明的文章の教育』で提起されている「評価読み」の学習指導論の基本的立場と変わらない。森田はこの四点を軸にしながら、「評価読み」の学習指導論を構築してきたといっていよいであろう。

以下では、「評価読み」の学習指導論の発想を五点に渡って確認する。

### （1）筆者の認識と説明的文章

森田（1984）は、説明的文章指導での目標を論理的認識力の育成としている<sup>13</sup>。（下線部は引用者による。以下同じ）

説明的文章指導の、固有の、そして最も重要な任務とは、子どもたちのうちに、論理的な認識の力を育てることである。論理的認識力を育てること自体は国語科説明的文章指導のみの任務ではないが、国語科では、ことばで表現された教材を、書き手の認識の表現過程と見て、その認識のありよう、認識のありようを支える表現上の工夫をとらえ、吟味し、子どもたち自身の認識の内容、方法の創造を実現しようとするのである。

下線部の考え方は、1969年に「データ吟味の読み」という批判的読みを提唱した児童言語研究会の小松善之助や「認識・表現の方法」を学ぶ指導を提唱した文芸教育研究協議会の西郷竹彦の発想と通ずるところがある。教材を「書き手の認識の表現過程」と捉え、「筆者の認識とそれを支える表現の工夫」を把握し、吟味することで、学習者の認識内容・方法を創造するということである。

このように森田は、「筆者の認識」と「読者の認識」に着目し、「筆者」も「読者」

も認識主体として見ているのである。特に、筆者を個性的な認識主体であると捉えると、「筆者」が持つ主観性がクローズアップされてくる。筆者が主観性を持っていれば、必然的に、説明的文章も筆者の主観性に影響を受けるということである。森田は、筆者や説明的文章の主観性についての次のように表現する<sup>14</sup>。

幸か不幸か、説明的文章教材として準備されているものの中には、教材の論理構造が完璧であって、その完璧さに触れて感動するという場合よりも、たとえ部分的であるにせよ、これはどうだろう、これはおかしいという問題をかかえているものも多い。筆者も生身の人間であるから、ものの見方の偏りや、論理展開における厳密さの欠如、例の取りあげ方の不適切さやことば選びの問題等は、しばしば起こりがちであって、そのこと自体は致命的欠陥であるとは思えない。

説明的文章は、筆者という「生身の人間」が書くものである以上、読者の反応を喚起する特性を持っているということである。森田は、説明的文章指導の問題点を「指導者や学習者が、教材を絶対的なものと見て、無防備のままに、教材を受け入れてしまい、いささかも疑問に思わぬところにある」<sup>15</sup>と指摘している。

さらに森田は、説明的文章の機能の特徴として「筆者の認識」を強調している<sup>16</sup>。

(…前略…) 説明的文章は、知識、情報を与えるという機能のほかに、書き手が説明の対象としているものをどのように認識しているのかを提示する機能をもっている。言語表現として定着された、筆者の認識の過程や認識の結果に、私たちは出会うことができる。

説明的文章は「筆者の認識」を通して生み出されるものと捉えることで、筆者の認識の内容や方法を獲得する学習指導が構想されるのである。

そこで森田は、次のような説明的文章指導を構想している<sup>17</sup>。

読み手であり、認識主体でもある児童、生徒は、教材という認識の内容、方法の具体化された存在と切りむすぶことによって、自らを認識主体として高めていく。すぐれた認識内容、認識方法を内包している教材であればその価値を自分なりに受容することによって、また問題のある教材であれば、それを乗り越えるという努力の過程、結果において成長していくのである。

I 期（1984年時）には、「確認読み」「評価読み」の概念は提起されておらず、説明的文章指導の具体も示されていないが、「評価読み」の基盤となる説明的文章の捉え方を見ることができる。

しかし、森田が用いる「認識」の定義は曖昧である。I 期、II 期では、西郷竹彦が示した系統案のように認識の内容・方法の観点を示しているわけではない<sup>18</sup>。森田が試案という形で、具体的に論理的認識力の構造を示すのはIII期になってからである<sup>19</sup>。

## （2）読者の認識と反応

森田は、学習者の反応を基に説明的文章の学習を考えている<sup>20</sup>。

読み手に近い所から発想する読むことの教育が、なぜ、「自ずと」、書き手を意識することになるのかをもう少し考えてみよう。

それは、読み手が、教材を読みつつ、自己の認識を基盤にして生じる反応を大切にすることは、常に、「ほくなら（私なら）これを書く」、「ほくなら（私なら）このように書く」、あるいは、「ほくも（私も）これを書く」、「ほくも（私も）このように書く」という発想の理解の仕方を要求するからである。

「ほくなら（私なら）」、「ほくも（私も）」とは、「ほく（私）」（＝読み手）と対比的に「書き手」を意識しているのである。

学習者の素直な反応には、自分にとってこの文章は「面白い／面白くない」「初めて知った／すでに知っていた」「文章が分かりやすい／分かりにくい」といったことが含まれるということである。このような学習者の反応は、必然的に「筆者」への反応とならざるをえないということである。また、森田が「認識を基盤にして生じる反応」としていることから、学習者の認識は、反応を通して把握できると捉えられている<sup>21</sup>。

森田は、青木幹勇の「問題をもちながら読む」学習に示唆を受け、学習者の反応を整理する見取図を提示している。以下は、Ⅰ期（1984年）からⅢ期（2011年）までに見られる反応の見取図を比較するために示したものである<sup>22</sup>。

図 1




| I 期（1984年）  | II 期（1989年）   |     |    |    |      |      |    |       |      |    |
|---|---|-----|----|----|------|------|----|-------|------|----|
|  |   |     |    |    |      |      |    |       |      |    |
| III 期（2011年）  | 「学習者の反応の対象」の変化  |     |    |    |      |      |    |       |      |    |
|  | <table><tr><td>I 期</td><td>表現</td><td>筆者</td></tr><tr><td>II 期</td><td>論理構造</td><td>表現</td></tr><tr><td>III 期</td><td>言語表現</td><td>論理</td></tr></table> | I 期 | 表現 | 筆者 | II 期 | 論理構造 | 表現 | III 期 | 言語表現 | 論理 |
| I 期   | 表現  | 筆者  |    |    |      |      |    |       |      |    |
| II 期  | 論理構造  | 表現  |    |    |      |      |    |       |      |    |
| III 期   | 言語表現  | 論理  |    |    |      |      |    |       |      |    |

図1のⅢ期を例にあげると、森田は、「評価読み」によって、「学習者の反応対象」を「ⅠからⅡ」へと移行させていくことを目指している。つまり、反応の質は「ⅠからⅡ」へと高まっていくと考えられている。

図1から、Ⅰ期からⅢ期までの変化として次の二点が見える。第一は、「学習者の反応の仕方」に関して、ほとんど変化は見られない点である。第二は、学習者に求める反応の質の着地点に変化が見られる点である。Ⅰ期では「筆者」に求め、Ⅱ期では「表現」、Ⅲ期では「論理」に求めていることがわかる。

この「学習者の反応の対象」の変化は、後のⅢで考察するが、「読みの三層構造」に対する森田の捉え方の変化に拠るものと推察できる。

### (3) 学習者の反応と「筆者の工夫」の評価

Ⅱ期の『筆者の工夫を評価する説明的文章の授業』（1989年）では、「筆者の工夫」を「評価・吟味」の対象に据えるようになっている。森田は、「筆者の工夫」という概念を「筆者の認識（過程と結果）と表現をつなぐ基本用語」<sup>23</sup>と定義している。

また、「評価読み」の「評価」を森田は、「対象となる事物について、価値判断を下す行為」<sup>24</sup>と定義している。つまり、学習者が「自分にとっては……」と価値判断することである。

森田は、学習者の反応を学習に活かすために、「教材が『分かりやすいか、分かりにくい』を直接に問うことが、説明的文章指導の発問の核になってもよい」<sup>25</sup>と述べ、価値判断を発問に導入することを提唱する。この「分かりやすいか／分かりにくい」という問いは、学習者の反応を重視しながら、筆者や文章表現を評価する活動を保障するものである。「分かりやすいか／分かりにくい」という問いに対する答えは、学習者である読者自身の中にしか存在しない。文章表現は、学習者が「分かりやすい／分かりにくい」という価値判断を行う根拠に据えられるのである。つまり、「筆者の工夫」は、学習者が文章を「分かりやすいか／分かりにくい」と評価する根拠として考えられているのである。

その上で、「評価」の根拠は、森田によって以下のようにまとめられている<sup>26</sup>。

| 工夫の確認（評価の根拠の確認）            |                            |           |  |
|----------------------------|----------------------------|-----------|--|
| 分<br>か<br>り<br>や<br>す<br>い | 分<br>か<br>り<br>に<br>く<br>い | ことがら・内容   | ○このような内容・ことがらを取り上げているから<br>(このような内容・ことがらを取り上げていないから)   |
|                            |                            | 論理構造・論理展開 | ○このように論理を構築し、説明を展開しているから<br>(このように論理を構築し、説明を展開していないから) |
|                            |                            | 表現        | ○このような言語表現をしているから<br>(このような言語表現をしていないから)               |

「評価読み」では、学習者が価値判断を行う根拠として「筆者の工夫」に着目させる。この転換は、学習者の尊重にもつながり、学習者が主体的に文章へ向かうことが

できる「手立て」であるといえる。「筆者の工夫」を説明的文章指導に導入したとしても、「自分の考え」を持つ学習過程を設定せず、「筆者から学ぶ」「筆者の工夫の仕方を学ぶ」姿勢であれば、結局、従来の「どのように書かれているか」を強調する指導と変わらないのである。

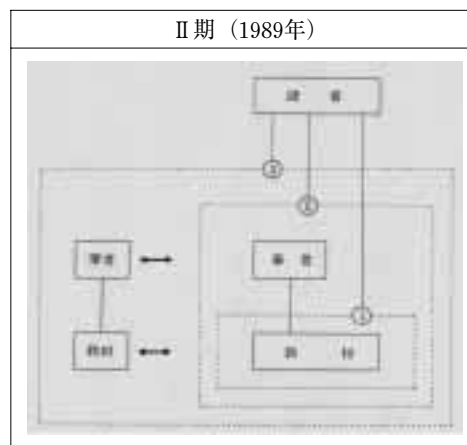
#### （４）「想定される筆者」の範囲

森田は、現実「文章を産み出した人」である筆者とは別に、「想定される筆者」を「文章を存在証明として存在を確認できる（文章を通して想定できる）書き手」<sup>27</sup>と定義している。ここからも森田のいう「筆者」とは、現実「文章を書いた「筆者そのもの」ではなく、教材の文章から「想定される筆者」であることがわかる。

森田は以下の図２（Ⅱ期—1989年）が示すところを、次のように説明する<sup>28</sup>。

筆者を、読み手と教材の間に位置させるのは、筆者の肩ごしに、説明の工夫を読もうとするためである。教材の背後（つまり、教材のかなたから、読者を見つめる位置）に筆者を置くことが常識的であるかもしれないが、肩ごしに見る方が、筆者と一体になったり、筆者を相対化したりしやすく、感想も、気づきも出しやすいものである。

図 2



森田が、筆者を教材の前に置いているのは、「筆者の工夫」を評価することで、学習者の反応を導くためである。学習者が最初から自らの反応を意識化することは容易ではない。そのために、発問や学習活動で「筆者の工夫」を「手立て」にして学習を構想するということである。

図２と説明の意図は、説明的文章指導に「筆者」という主観的な存在が説明的文章を書いたことを示すことにあったと考えられる。つまり、読み手と教材の距離のとり方について指摘したものといえるであろう。



(5) 「筆者の原認識」と「表現者の認識」

また、森田(1989)は、「原認識」という「筆者の専門家としての認識」について、次のように説明している<sup>29</sup>。

筆者の認識は、文章に表現されたものを手がかりにして探る以外にないが、文章表現に内包されているのもって、筆者の、専門家としての認識(「原認識」とでも呼んでおきたい)と同一と言うことはできない。

森田が、文章表現に内包されている筆者の認識(「表現者の認識(Ⅱ)」と規定している)と専門家としての認識(「原認識(Ⅰ)」)とを区別した意図は、「専門家としての、筆者の『動物の赤ちゃん』に関する認識の内容と方法は、極めて限られた、特定の条件のもとで、限定され、修正されている」<sup>30</sup>ことを示すことにある。つまり、筆者は、読者意識のために、教材化に際して多くの制約をかけて文章表現しているということである。この制約によって、「事例の取り上げ方」「事例の順序」といった「筆者の工夫」や、「説明不足」「論の飛躍」といった教材の弱点が文章に表れてくるのである。授業者が教材研究段階で、これら「教材の特性(長所・短所を含める)」を把握するために、森田は、文章表現に内包されている「表現者の認識(Ⅱ)」だけでなく、「原認識(Ⅰ)」まで視野に入れておく必要性に触れていると推察できる。

さらに森田は、教材研究段階で授業者に「子どもたちの読みの範囲を授業に先立って体験しておくと同時に、教材作成者たる筆者の創造過程をも体験して」<sup>31</sup>おくことを求める。

しかし、この「原認識(Ⅰ)」に関わる考え方には「想定する範囲」という問題点がある。実際に、大人である授業者であっても、「専門家としての筆者の認識(「原認識(Ⅰ)」)」まで想定することは難しい。渋谷孝が次のように批判する通りである<sup>32</sup>。

文章の読みにおいては、説明文教材と文学教材とを問わず、読み手にとっては、「原認識(Ⅰ)」とは関わりようがない。また関わる必要もない。(…中略…)

実際問題としては、教材本文についての「原認識(Ⅰ)」を知ることは不可能である。読み取りの深まりには関係がない。

森田は基本的に、「文章を存在証明として存在を確認できる筆者」(「想定される筆者」)を読みの対象と据えているが、教材研究の段階には、現実には文章を書いた「現実の筆者」そのものを対象に含めている。言い換えれば、「筆者の認識過程・表現過程」を想定する困難さと同じ問題を抱えるということである。

この問題も、前述のように1960～1970年代に、一読総合法の立場で小松善之助が「筆者の認識過程」にまで批判・吟味の対象を含めた問題や、倉澤栄吉が「筆者想定法」で、「筆者の表現過程」を想定しようとした問題と重なるのである。

## Ⅲ 「第三層の読み」の捉え方と「評価読み」の学習モデルの変化

## (1) 「第三層の読み」の捉え方の変化

森田のいう「読みの三層構造」は、Ⅰ期（1984年）からⅢ期（2011年）にかけて変化が見られる。以下の表3は、その変化をまとめたものである<sup>33</sup>。

表3

| 第一層／A             |            |                             | 第二層／B             |               |                                  | 第三層／C           |        |                            |
|-------------------|------------|-----------------------------|-------------------|---------------|----------------------------------|-----------------|--------|----------------------------|
| (1984)            | (1989)     | (2011)                      | (1984)            | (1989)        | (2011)                           | (1984)          | (1989) | (2011)                     |
| 内容<br>ことがら        |            |                             | 表現<br>論理構造        | 表現<br>論理展開    | 表現                               | 筆者              | 筆者     | 論理                         |
| 内容、ことがらの理解（を主とする） | ことがら・内容の読み | 「何を書いているか」の<br>「何を」をとらえる観点。 | 表現、論理構造の把握（を主とする） | 論理展開の読み／表現の読み | どのような言語表現をしているか、その仕組みや工夫をとらえる観点。 | 筆者の立場の追究（を主とする） | 筆者の読み  | 「ことがら・内容」相互の関係を<br>とらえる観点。 |

最も大きな読みの三層構造の変化は、第三層の読みが「筆者の立場の追究」から、文章に整合性があるかどうかを対象にする「『ことがら・内容』相互の関係を吟味・評価」する読みへと移ったことである。

Ⅰ期では、第三層の読みは「筆者」が読みの対象に置かれている。森田は、「筆者を読む」と表現しながら、「筆者の意見を把握する」だけでは不十分であるとし、筆者の「意見の出し方、組み立て方」をより重視する<sup>34</sup>。

筆者は、自分の意見を打ち出すために、どのようなことがらを選び（あるいは捨て、）どのような順序で、どのようなことばで表現をしているかを読まなくてはならない。筆者は、教材のどこかに、ぽっかりと顔を出していることもあるが、もっと正直な顔の部分を、文章のすみずみにあらわしているものである。文章の各所にあらわれている顔の部分を総合していったときに、最も筆者らしい顔を構成することができる。

さらに第三層の読みを次のように説明する<sup>35</sup>。

第三層の読みとは、また、筆者像を鮮明にする読みでもある。「みつばちのダンス」の場合は、遺憾ながら、科学的認識、論理的認識の基礎を踏まえることな

く、手際よく、おもしろく、読み物としてまとめようという人物であることが、この教材文を根拠にして推定できるのである（実在の人物がそうであるかどうかは問題にならない）。

I 期では、第三層の読みは「なぜ筆者がそれらのことがらを取り上げ」、「なぜそのような論理を用い、表現したか」<sup>36</sup>を考えながら「筆者像を描く」ことを目指していることがわかる。文章全体から筆者が「顔を出している」と判断できる箇所を根拠に「筆者像を推定」しようとするものである。

このように「筆者の立場を追究」し、「筆者像を描く」学習は、森田がいう「評価」とどのように関わるのかが見えてこない。小松善之助の「データ吟味の読み」や倉澤栄吉の「筆者想定法」論に見られる問題と重なる部分がある。この問題に直面し、森田は1989年以降、学習者の反応を基に「筆者の工夫」を評価する実践理論へと変化していったと考えられる。

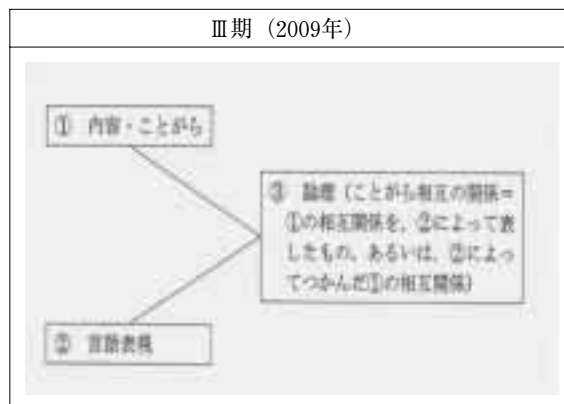
Ⅲ期には、「評価読み」の説明から「筆者の工夫」という表現が、読みの三層構造から「筆者」という言葉が消え、「内容・ことがら」と「言語表現」との相互関係を示す「論理」が登場している。

森田（2004）は、「論理」について、次のように説明している<sup>37</sup>。

内容主義、言語形式主義、技能主義に陥ることが説明的文章教育の典型的な問題である。それらを克服するための試みは、ことがらと言語表現の結節点である「論理」への着目である。

森田は「ことがら」と「言語表現」の結節点を「論理」に求めているが、この「論理」は「筆者が工夫し、創造したものとしての『論理』」<sup>38</sup>としている。

図 3



さらに、森田（2009）は、学習指導のあり方について、①「内容・ことがら」、②「言語表現」、③「論理」の三点から、図3を掲げ、次のように分析する<sup>39</sup>。

③は、内容・ことがらと言語表現を結ぶ役割を果たしている。つまり、ものごとの相互関係としての論理は、内容としてのものごとと、ものごとの関係を表す

言語表現の双方の接点に存在するものと考えることができる。

I期・II期では、「第三層の読み」の内容は「筆者」であったが、III期での「第三層の読み」は「論理」である。この「筆者」から「論理」への移行は、「文章の論理的な整合性を問う」学習へと焦点化されたことによる。「評価読み」の学習の過程で、「文章の論理的整合性」を問題にする場合、あえて「筆者」を出す必要がなくなったということであろう。つまり、I期からII期までで森田が記述していた「筆者の認識」や「筆者の工夫」「筆者の立場の追究」をしなくても、学習者は「論理的整合性を吟味・評価する」学習を行うことができると森田が判断したためと推察できる。

## (2) 「評価読み」の学習モデルの変化

III-(1)で指摘した変化は、「評価読み」の学習過程にも影響を与えている。森田が学習モデルとして具体例を提示した1989年と2011年のモデルを比較し、「評価読み」の学習過程の検討を行う。

・評価読みの学習モデル—II期（1989年）<sup>40</sup>

| 【指導段階】   | 【指導の内容】   |
|----------|---|
| 題名読み     | <ul style="list-style-type: none"> <li>○説明の対象になっている「もの」、「こと」について、読み手の認識のありようを把握させる。</li> <li>○「知っていること」、「予想できること」、「疑問に思っていること」、「意見」、「説明や主張したいこと」、「説明や主張の方法（表現、構成など）」を考えさせ、記録させる。これらが書かれたものを、仮に「認識の見取り図」と呼ぶ。</li> <li>○自分なりに題名に即した文章を書いてみる。</li> </ul> |
| 教材の通読    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○「認識の見取り図」を念頭において、教材文と照らしあわせて読み通す。</li> <li>○<u>反応（予想、同意、疑問、発見、意見、感想、批評など）を書き込む。</u></li> <li>○「内容読み」が中心になるが、多くの要求をしない。</li> </ul>   |
| 教材の精読    | <ul style="list-style-type: none"> <li>○教材の客観的把握（書いてあることを書いてある通りに把握する）</li> <li>○通読段階で得た学習課題（反応を学習課題化する）を解決する。</li> <li>○新しい反応の創造と解決（通読段階の「内容読み」を内包しながら、「論理展開」、「表現」の読みを目指す）</li> </ul>  |
| 総合的教材の把握 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○先行する段階に現れた反応（学習課題）を総合的にとらえ、<u>筆者の立場に迫る。</u></li> <li>○残された反応を確認し、反応の意味を考える。（反応の仕方の評価をする）</li> </ul>   |
| まとめと発展   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○教材文の総合的批評を「批評文」にする。</li> <li>○学習の発展を図る。（読みの拡充その他）</li> </ul>  |

・評価読みの学習モデル—Ⅲ期（2011年）<sup>41</sup>

| 段階・順序                | 学習指導の内容  | 備考   |
|----------------------|--|--|
| 1 題名読み               | ○説明の対象になっている「ものごと」について、読み手の認識のありようを把握する。（・知っていることや知りたいことを書き出してみたり、発表したりする。）<br>○通読の過程に生じる反応を書きこみながら読み進める。  | ・読みの構えづくり。<br>・左欄（下記を指す：引用者注）の諸活動は、選択して、負担がかからないように配慮すること。                             |
| 2 全文読み(通読)<br>(1)    | ○題名読みで予想したことや知りたいことなどを頭に置きながら、教材文の全体を把握するために通読する。【内容中心の読みという特色を持つ】   | ・教材本文と最初の出会い。<br>・内容・ことがら中心の読み。<br>・読みの過程で生まれる反応（プラス評価だけでなく、特に疑問、意見反応を重視）の尊重。（主観的把握段階） |
| 3 全文読み(通読)<br>(2)    | ○よく分からないところ、とてもよく分かるところに線を引きながら再度読み通す。【特に、言語表現、論理に着目させる】   | ・再度の通読。<br>・反応の記録。この段階では、 <u>表現、論理が反応の対象</u> となる。                                      |
| 4 学習課題づくり            | ○前項の反応（線を施したもの）を整理し、学習課題を作る。<br>・「ことがら」／「言葉・表現」／「論理」に分けて課題を整理する。   |  |
| 5 教材の部分読み<br>(精読)    | ○教材の全体をいくつかの部分に分ける。（意味段落分け）（「論理指標表現」を手がかりにして）<br>○部分内部を読み進めながら、前項の学習課題を解決する。<br>・書き換え（修正・削除等）を伴う。          | ・「内容」にかかわる課題を解決しながら、「表現」「論理」の読みに移行。<br>・新しい課題の創造。<br>（客観的な読み、根拠を求める読みの段階）              |
| 6 教材の全体読み<br>(まとめ読み) | ○部分と部分に関係づけながら、学習課題に取り組み、また、 <u>新たな学習課題を創造し、解決する</u> 。<br>○教材文全体を前時までの学習をふまえて総合的にまとめる。学習課題の解決過程及び結果の吟味・評価。 | ・ことがら・内容、表現、論理のすべてを統合する読み。<br>（主体的読み）  |
| 7 発展活動               | ○教材に対する吟味・評価をまとめる。（評価文・批評文の作成／最後のまとめとしての発表、話し合い等）  |  |

森田（1986）は、「理解」と「表現」との関連について、「認識」という視点から次のように指摘している<sup>42</sup>。

すぐれた表現形式を生み出すためには、すぐれた認識を育てなくてはならない。情報の送り手の立場に立って、送り手を評価しながら読む説明的文章の読み

の指導は、表現と理解を一元化しようとする試みである。

「評価読み」を通して、学習者が表現形式を生み出す素地を整えようとする意図が感じられる。また、森田（1989）は、「評価読み」から「批評文の作成」へ連動する可能性を示唆している<sup>43</sup>。

「分かりにくい」という評価をめぐる活動は、「では、どうすれば分かりやすくなるのか」という発展、創造の活動を生み出す。また、評価の活動は、次項で明らかにする「批評文」の創造につながって、教材文の評価の仕方を評価するという活動を生み出すこともある。

しかし、課題として、上記二つの引用がどのように具体化されるのか一つまり、「評価読み」と表現活動がどのように連動するのかが明確に示されていない。

「評価読み」と表現活動の連動性が具体的になるのは、Ⅲ期（2011年）であり、上記の学習モデルに見られるように、学習活動として「書き換え（修正・削除等）」「評価文・批評文の作成」が設定されている。

先述の、「第三層の読み」の捉え方の変化（―「筆者」を学習の対象に入れなくなった点）は、この「書き換え（修正・削除等）」「評価文・批評文の作成」が明確に設定されたことと無関係ではない。森田はⅢ期にあたる1998年に、「評価読み」の学習過程において表現活動を導入することについて次のように述べている<sup>44</sup>。

（…前略…）説明的文章教材を学習した後は、その教材の論理や表現を生かして、自分でも説明的文章を書いてみようということを目指しているのである。結論的に言えば、そのような活動は学習者には無理である。（…中略…）このような壮大な関連学習を構想するのではなく、教材への書き込みや修正という行為を表現の学習という観点からとらえてみてはどうだろうか。

例えば、「事例をもう一つ加えてみよう。どこにどのように入れるか。」「結論の書き方がおかしい。どこをどのように書き直すか。」などは、格好の表現活動の場を提供し、教材に即しているので、その活動が読みの学習にもなり、活動の結果の評価も確実にできる。

基本的に、森田の「評価読み」は、「分かりやすいかどうか」という問いを軸にしながらか、「文章の論理的整合性」を問う学習へと収斂されていったといえよう。つまり、「論理」を中心にした「文章の論理的整合性」を問うことが、読解指導で森田が言うところの「第三層の読み」にあたり、そこから学習者の表現活動への発展を見越していると考えられる。

## 結 語

これまで、森田信義の「評価読み」に見られる筆者概念を考察してきた。

「評価読み」に見られる筆者概念の特徴は、次の三点にまとめることができる。第

一は、個性的である「筆者の認識」に着目し説明的文章を批判的・評価的に読むことを提起した点である。第二は、学習者の反応から学習を構築しようとする発想した点である。学習者の反応は、「内容・ことがら」「論理構造」や「筆者の立場」など様々であるが、この反応は、必然的に「筆者」に向かうものである。第三は、教材の文章が「分かりやすかったかどうか」を問うことで、学習者に価値判断を委ね、そのように考える根拠を明確にさせる点である。つまり、「筆者の工夫」に対して「学習者の考えを持つ」過程を設定することで、従来の「何が」「どのように」書かれているかを強調する指導から脱却を図ったものといえる。

今後、Ⅰの問題の所在と研究の目的で述べたように、説明的文章指導における筆者概念の整理と検討を踏まえた上で、「いつ（発達段階）」「どのような教材で（教材の特性）」「どのような学習指導（バリエーション）」で「筆者を読む」学習を行えばよいのかについて研究していきたいと考えている。

## 注

- 1 本稿では、説明的文章指導において、「筆者」に関わる学習を総称し、「筆者を読む」学習とする。
- 2 これまで、以下のように、大正期の秋田喜三郎と、児童言語研究会・小松善之助の実践理論に見られる「筆者概念」論を考察している。  
正木友則「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—秋田喜三郎の場合—」『創大教育研究 第21号』（2012年3月）  
長崎伸仁・正木友則「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—児童言語研究会・小松善之助の場合—」『教育学論集 第63号』（2012年2月）
- 3 寺井正憲「説明的文章の読解指導論における『筆者』概念の批判的検討」日本読書学会『読書科学 第34号第3巻』（1990年）p. 110
- 4 河野順子『対話による説明的文章セット教材の学習指導』（1996年，明治図書）／長崎伸仁『新しく拓く説明的文章の授業』（1997年，明治図書）／森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅴ—倉沢栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」『広島大学学校教育学部紀要 第1部第21巻』（1999年）
- 5 正木友則「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—秋田喜三郎の場合—」『創大教育研究 第21号』（2012年）p. 2で、正木は、各論者によって、誰のどの主張を「筆者概念」に関わる論考と認めるかに差があることを指摘している。
- 6 渋谷孝『説明文教材の新しい教え方』（1999年，明治図書）p. 97
- 7 上谷順三郎「説明文教材における読者論の課題」『両輪 第13号』（1994年，両輪の会）pp. 211～212
- 8 「いつ（発達段階）」「どのような教材で（教材の特性）」「どのような学習指導（バリエーション）」

ーション)」で「筆者を読む」学習を行えばよいのかという視点を、「筆者を読む」学習の三視点とする。

- 9 森田信義『「評価読み」による説明的文章の教育』（2011年，溪水社）まえがき p.i
- 10 注9に同じ p.23
- 11 時期区分についての説明は，紙幅の都合上割愛する。
- 12 森田信義「説明的文章指導論の創造」『学校教育実践学研究 第10巻』（2004年，広島大学大学院教育学研究科附属教育実践総合センター）p.157
- 13 森田信義『認識主体を育てる 説明的文章の指導』（1984年，溪水社）p.2
- 14 注13に同じ p.30
- 15 注13に同じ p.30
- 16 注13に同じ p.23
- 17 注13に同じ p.23
- 18 西郷竹彦は，1985年に『文芸教育 第45号増大号』（1985年2月，明治図書）p.27で，小学校段階における系統案を提起している。以下は，その内容をまとめたものである。

- 観点—目的意識，問題意識，価値意識
- 比較—分析・総合 わける—まとめる
  - 類似性，同一性—類比（反復）
  - 相違性———対比
- 順序 展開，過程，変化，発展
  - 時間，空間，因果，信条，思考，論理，意味
- 理由
  - 事象—感想，意見，根拠，原因，実証的
- 類別（分類，区別，特徴）
  - 特殊・具体 $\longleftrightarrow$ 一般・普遍
- 仮定（条件）
- 構造，関係，機能
- 仮説 必然性をふまえて過去，未来を予測する
- 選択（効果・工夫）
- 関連，相関，類推

- 19 森田は，論文「説明的文章指導論の創造」『学校教育実践学研究 第10巻』（2004年）p.156で，小学校段階で指導すべき論理的認識の方法を以下のように掲げている。

- 文章全体の論理構造に関するものの確認と評価
  - 1 はじめ，なか，おわりの構造
  - 2 問題解決過程としての構造



## 3 仮説、実験、検証、結論の仕組み

## ○文章の部分及び部分相互の関係に関するものの確認と評価

## 1 判断・主張と事例・根拠の関係

(1) 判断・主張

(2) 事例・根拠

(3) 判断・主張と事例・根拠の関係

## 2 判断・主張相互の関係、事例・根拠と事例・根拠相互の関係

(1) 判断、主張相互の関係

(2) 事例・根拠相互の関係

(3) 複数の判断、主張と事例・根拠相互の関係

また、「説明的文章の読みの能力構造論——『評価読み』を中心に——」『鈴峯女子短期大学人文科学研究集報 第55集』（2008年）p. 9においては、「評価読み」で育成する論理的認識力、論理的思考力の観点を次のように示している。（以下の表は、引用者がまとめたものである）

| 事項 | 文章の全体にかかわるもの       |                               |        |                     |
|----|--------------------|-------------------------------|--------|---------------------|
|    | はじめ・なか・おわり         | 問い・答え                         | まとめ    | 時間・空間               |
|    | 文章の部分（構成要素）にかかわるもの |                               |        |                     |
|    | 判断・主張<br>—事実・根拠    | 類別（仲間わけ）                      | 比較（異同） | 視点・観点（何から<br>見ているか） |
|    | 因果関係               | 順序（時間・空間、<br>易—難，単純—複雑<br>など） | 並列・同格  | 抽象レベル<br>（具体・抽象）    |

20 注13に同じ p. 13

21 学習者が「ほくなら（私なら）これを書く／このように書く」といった反応は、自然にできることではない。国語教室での、子どもたちを読者として考えれば、小学校低学年から「自らの反応」を認知しながら、文章を読み進めることは容易ではない。管見では、実際に、Ⅱ期に、教材のある部分を学習者が書き換えるといった学習活動は見られない。

22 森田信義『認識主体を育てる 説明的文章の指導』（1984年，溪水社）p. 85，森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の授業』（1989年，明治図書）p. 69，森田信義『「評価読み」による説明的文章の教育』（2011年，溪水社）p. 73

23 注13に同じ p. 88

24 森田信義『「評価読み」における『吟味・評価』の意味と構造』『鈴峯女子短期大学人文科学研究集報 第56集』（2009年）p. 1

25 森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の授業』（1989年，明治図書）p. 74

26 注25に同じ p. 74

- 27 注13に同じ p. 14
- 28 注25に同じ pp. 48～49
- 29 注25に同じ p. 34
- 30 注25に同じ p. 34
- 31 注25に同じ p. 36
- 32 注 6 に同じ pp. 88～89
- 33 森田信義『認識主体を育てる 説明的文章の指導』（1984年，溪水社）p. 65／森田信義『筆者の工夫を評価する説明的文章の授業』（1989年，明治図書）p. 42／森田信義『「評価読み」による説明的文章の教育』（2011年，溪水社）p. 23
- 34 注13に同じ pp. 87～88
- 35 注13に同じ p. 81
- 36 注13に同じ p. 13
- 37 注12に同じ p. 157
- 38 注12に同じ p. 157
- 39 注24に同じ p. 2，また森田は同論文 p. 2 で，「①は，内容主義に走る原因とも」なり，「②は，形式主義と言われる実践に近い」として，どちらかに偏ることを批判している。
- 40 注25に同じ pp. 79～80
- 41 注 9 に同じ pp. 56～58
- 42 『国語教育基本論文集成 第15巻』国語科理解教育論（5）説明文教材指導論Ⅱ（1994年，明治図書）p. 380，初出は，「筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導」『国語科教育 第34集』（1986年，全国大学国語教育学会）
- 43 注25に同じ p. 75
- 44 森田信義『説明的文章教育の目標と内容—何を，なぜ教えるのか—』（1998年，溪水社）pp. 49～50

〔付記〕

本稿は，第123回全国大学国語教育学会富山大会における自由研究発表「説明的文章指導における筆者概念の整理と検討—1980年代を中心に—」を基に，森田信義の論考を中心に取上げ，加筆・修正を加えたものである。

# **A Study of the Theory “Author Concept” On “Critical Reading” by Nobuyoshi MORITA**

**Tomonori MASAKI**

**(Graduate student, Soka Graduate School of Letters, Education major)**

The purpose of this paper is to explicate the characteristics and problems of “Author Concept” on the Theory of “Hyouka-Yomi” (-Critical reading). MORITA’s theory The characteristics of MORITA’s theory are (1)-MORITA focuses on “Author Concept” to design critical reading, (2)-he points out the importance of response by reader to design critical reading, (3)-on the process of critical reading, reader makes a choice (the text is easy to understand or the text is difficult to understand) and writes own opinion about “logical” “rhetoric” “logical consistency”.

Keyword : critical reading, author, response by reader, structure of reading, logic